

# LA NUEVA AGENDA DE LA DIDÁCTICA Y SU IMPACTO EN LA ENSEÑANZA: CUANDO LOS SABERES PSICOLÓGICOS NO SON SUFICIENTES

*Alejandro Acosta*<sup>1</sup>

## Resumen

El presente artículo aborda cuestiones referidas al campo de la Nueva Agenda de la Didáctica y su impacto en la enseñanza, volcando la mirada hacia la insuficiencia de los saberes psicológicos en esta nueva configuración.

El trabajo es planteado desde esta nueva perspectiva, analizándose aspectos que revisten a la insuficiencia de los saberes psicológicos y cómo estos guardan relación con otras cuestiones que hay que revisar y/o modificar.

Los sustentos teóricos que se manejan y presentan son enriquecidos con distintas visiones teóricas, enfocándose la mirada hacia el reconocimiento de una nueva agenda de la didáctica, centrada en la necesidad de una innovación metodológica que necesita ser apoyada por modificaciones tan amplias en el seno de la sociedad, como específicas en el ámbito educativo, entre otros aspectos.

Finalmente, se plantean algunas reflexiones acerca del cuál podría ser el máximo alcance de la influencia del docente sobre el alumno, desde esta perspectiva que hemos denominado como la nueva agenda de la didáctica y su impacto en la enseñanza, cuando los saberes psicológicos no son suficientes.

**Palabras clave:** nueva agenda de la didáctica, enseñanza, saberes psicológicos

**THE NEW AGENDA IN DIDACTICS AND ITS IMPACT ON TEACHING: WHEN PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE IS NOT ENOUGH**

## Abstract

The present article deals with questions related to the field of the New Agenda in Didactics and its impact on teaching, focusing on the failure of psychological knowledge in this new perspective. The work is carried out from this new perspective, and it analyses aspects related to the insufficiency of psychological knowledge and how it is related to other issues to be reviewed and/or modified.

The theoretical underpinnings that are dealt with and presented in this paper are enriched with different theoretical perspectives. There is a focus on the recognition of a new didactic agenda, centered on the need of a methodological innovation that needs to be supported both by major changes in society as well as by specific changes in education, among others. Finally, we include some thoughts on the extent of the influence of teachers on students from this perspective, which we have named *The new didactic agenda and its impact on teaching: "when psychological knowledge is not enough"*.

**Key words:** new didactic agenda, teaching, psychological knowledge.

*Recibido: 28/07/2016*

*Aceptado: 22/10/2016*

---

<sup>1</sup> Estudiante de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo – Uruguay, Maestro de Educación Común e Inicial, Máster en Educación (Universidad ORT Uruguay), Integrante del Equipo Técnico de Apoyo Escolar a la enseñanza las Ciencias Naturales del Instituto de Formación en Servicio, dependiente del Consejo de Educación Inicial y Primaria.

## LA NUEVA AGENDA DE LA DIDÁCTICA Y SU IMPACTO EN LA ENSEÑANZA: CUANDO LOS SABERES PSICOLÓGICOS NO SON SUFICIENTES

*Alejandro Acosta*

Pensar en la nueva agenda de la didáctica, implica reflexionar sobre aquellas cuestiones que dieron origen a una nueva forma de conceptualizarla. Para ello, es necesario y pertinente referenciar las características más sobresalientes que dieron origen a esta nueva visión y situar esta nueva perspectiva a partir de un contexto socio educativo particular<sup>2</sup>.

Desde hace varias décadas, el campo de la didáctica intenta dar respuestas a nuevas preguntas que giran en torno a cuestiones técnicas o instrumentales, tales como: ¿de qué manera planear una clase?, ¿cómo mejorar la enseñanza?, ¿cómo cambiar los programas?, entre otras.

En este sentido, siguiendo a Litwin (2013), parece ser que las respuestas dadas hasta la década de 1980, no lograron brindar soluciones generalizadas, sino que por el contrario, estas únicamente proporcionaron un tipo de respuestas que pueden ser consideradas como fragmentarias, inmediatas y pragmáticas, en la medida que desconocían las dimensiones políticas y pedagógicas, no lográndose comprender genuinamente la enseñanza.

Desde esta perspectiva, es necesario pensar en otras visiones acerca de la enseñanza y ofrecer nuevas miradas al campo de la didáctica, para pasar a entenderla como “una disciplina sustantiva del campo de la educación, cuya tarea consiste en establecer nuevos elementos que permitan debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación que se promueven en el conjunto del sistema educativo” (Díaz Barriga, 2012, p. 17).

---

<sup>2</sup> Este artículo es producto del trabajo realizado en el marco de la cursada de la asignatura Teoría de la Enseñanza II, correspondiente a la Licenciatura Ciencias de la Educación, Plan 2014; presentado como tarea final de aprobación de dicha asignatura.

En la misma línea de pensamiento, Feldman (1999), retoma aportes de Pérez Gómez, respecto a lo que este último conceptualiza como reconceptualización didáctica para dar cuenta de un movimiento que la define. Feldman sostiene que la “reconceptualización didáctica puede agruparse un movimiento amplio, de variadas raíces teóricas, que estructura su posición como una respuesta al tecnicismo. Se apoya en un modo alternativo de entender la práctica y en nuevas descripciones de la conducta del profesor” (Feldman, 1999, p. 48).

Por tanto, si nos basamos en las observaciones de Feldman, correspondería entender que existen dos modos de concebir la acción. Por un lado, como acción técnica; esto es, comprender que esta modalidad supone “que la acción se rige por un sistema bien especificado de reglas y que el análisis de la interacción podía realizarse según el modelo deductivo que caracteriza a las ciencias naturales” (Feldman, 1999, p. 49); pero además, la modalidad técnica divide la acción en dos contextos: el contexto de concepción y el contexto de ejecución. Por otro lado, como una modalidad práctica, esto significa que la acción práctica tiene como finalidad la “acción ética y está destinada a mantener una vida moralmente buena [...] está guiada por la prudencia, una forma de deliberación y reflexión [...] El objetivo de la modalidad práctica es la toma de una decisión que guíe la acción” (Feldman, 1999, p. 56).

De todos modos y desde el planteo efectuado por el autor, ambas modalidades son maneras generales de caracterizar las acciones de los individuos con independencia de contextos sociales específicos, que conllevan a concebir que el hacer y el obrar son cosas diferentes.

Por tanto y desde esta óptica, entendemos que la nueva agenda de la didáctica tendría que orientarse y atender otros aspectos que oscilan entre la comunicación de lo que ocurre en el aula, los procesos de negociación de significados que puedan suscitarse en la construcción del conocimiento y la recuperación de cuestiones que se posiblemente se encuentren perdidas.

Es por ello que nos atrevemos a pensar y, en cierto modo, a sostener que los saberes psicológicos no son suficientes en la nueva agenda de la didáctica, ya que existen otros factores, además de los explicitados, que de alguna manera pueden impactar en el quehacer educativo de los docentes y por lo tanto, repercutir en la enseñanza.

Nos animamos a pensar, además, que la preocupación en esta nueva perspectiva de la didáctica, no necesariamente tiene que ser orientada hacia dificultades de otras disciplinas, sino que por el contrario, la didáctica como teoría de la enseñanza, tendría que mostrar una serie de desarrollos teóricos que den cuenta del cambio en sus constructos centrales, según la perspectiva de Litwin (2013), para que de esta forma, se expliciten nuevos criterios que den marcos a la nueva agenda de la didáctica; en palabras de Pérez Gómez (citado por Feldman, 1999), implicaría una mirada tendiente a una reconceptualización de la misma.

Un primer criterio que puede vislumbrarse en esta nueva reconceptualización de la didáctica, para enmarcarla en el campo de la nueva agenda, desde la postura de Litwin (2013) se relaciona con aspectos centrados en las disciplinas y el currículo.

Para la nueva agenda de la didáctica, la enseñanza de las disciplinas debe implicar el reconocimiento de los límites que se construyen, ya que los currículos son arbitrarios y convencionales; se redefinen constantemente y se transfiguran según los niveles de enseñanza. Mientras que las disciplinas son medios para responder y atender a las preguntas de los profesores y alumnos y son fines en sí mismos; por lo que el carácter provisorio de los conocimientos disciplinares marca las prácticas de la enseñanza e imprime a los docentes y alumnos una búsqueda y un sentido por la producción de preguntas (Litwin, 2013, pp. 101-105). Creemos relevante explicitar, desde este lugar, una definición de enseñanza y desde la perspectiva de Feldman, en acuerdo con Tom, quien entiende que la enseñanza es “una actividad moral” o “un arte moral” y que, como tal, “debe ser aprendido involucrándose en la tarea y analizando los resultados” (Tom, citado en Feldman, 1999, p. 55). Se resalta además el carácter problemático que muchas veces implican situaciones prácticas que no pueden resolverse de manera fácil por la elección de un principio sobre otro.

Puede pensarse, además, que todo acercamiento que se pretenda realizar acerca de los métodos de enseñanza seguramente implique un desafío, el cual puede ser fundado desde el conocimiento histórico y teórico del campo de la didáctica, como en cuestiones de carácter sociopolítico de los métodos de enseñanza, como observa Díaz Barriga (1995).

Por tanto, continuando en la lectura de Díaz Barriga (1995), si se pretende lograr una modificación en los sistemas educativos, o más precisamente, en aquellos aspectos que aluden específicamente a la enseñanza, se requiere primero que se logren transformaciones en las relaciones entre los docentes y los alumnos, para que estos (sujetos de la educación) tengan la posibilidad de efectuar un cambio o, en su defecto, negar con la práctica y con los hechos el proyecto de cambio.

Un aspecto a resaltar aquí, tiene que ver con la existencia de propuestas que enfatizan la necesidad de innovar los métodos de enseñanza y que surgen como una manifestación sobre las deficiencias de los sistemas educativos, referidas a las formas de enseñar que tiene la escuela hoy. Tanto es así, que Díaz Barriga reconoce que existe una urgencia de renovación metodológica, ligada directamente a una crisis y deterioro de la educación y que uno de los principales “promotores de la innovación educativa es el discurso político” (Díaz Barriga, 1995, p. 92).

Pensamos que esta crisis a la cual alude Díaz Barriga (1995), que atañe a la escuela e incide en los métodos de enseñanza y que requiere una renovación metodológica, se relaciona de alguna manera con el planteo efectuado por Litwin (2013), cuando observa que las referencias al contenido de la didáctica son criterios que generan un marco de análisis en la nueva agenda.

Un segundo criterio para reconceptualizar la didáctica corresponde al propio contenido de la didáctica. Para Litwin (2013) desde dicho criterio, correspondería reconocer que los currículos escolares seleccionan históricamente conceptos, ideas, principios, relaciones dentro de los diferentes campos; selección que es arbitraria y valida determinados conocimientos en un momento particular. Pero también implica reconocer que la problemática que involucran los recortes particulares que se generan permite diferenciar, por un lado, la disciplina y, por otro, los inventarios organizados para la enseñanza, que dividieron las disciplinas en asignaturas consistentes en organizaciones arbitrarias con un fuerte poder clasificatorio. En este sentido, recuperar la disciplina implica recuperar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras y entre sus constructos (Litwin, 2013, pp. 98-100).

Es probable, desde esta postura, pensar, apreciar o entender que es necesaria una renovación en la didáctica, una renovación metodológica, desde la visión de Díaz Barriga

(1995) y que esta tiene su origen en aspectos sociales, desde donde los lineamientos de las políticas educativas generan un cierto discurso que legitima en alguna medida la innovación metodológica. Por tanto, aquellos saberes que la escuela enseña irán en concordancia con las demandas de la sociedad en la medida en que se crea en la necesidad de renovar e innovar los métodos de enseñanza, surgidos desde un contexto psico-histórico-social particular.

Desde este lugar, nos atreveríamos a decir que los saberes psicológicos no son suficientes en la nueva agenda de la didáctica, en la medida en que esta tenga que incorporar innovaciones metodológicas que apunten a modificar algún aspecto de la sociedad, más allá de las tensiones políticas que puedan darse desde los discursos. En esta línea de pensamiento, Díaz Barriga entiende que la “innovación metodológica necesita ser apoyada por modificaciones tan amplias en el seno de la sociedad, como específicas en el ámbito educativo” (Díaz Barriga, 1995, p. 95).

Si centramos la mirada en el seno de la sociedad, los conductores de los sistemas educativos necesitarían valorar la dimensión profesional, revertir el desprestigio social y modificar el concepto de progreso dentro de la profesión docente.

Por tanto, desde el propio ámbito escolar, supone “revisar la estructura formal del funcionamiento, la reglamentación que la rige y en la que se concibe de determinada manera el rol docente” (Díaz Barriga, 1995, p. 97). Esto significa, si consideramos al docente como profesional, que debe establecerse de forma clara cuál es su tarea y, por lo tanto, reconocer su intelectualidad, así como las dimensiones pedagógicas y sociales de la actividad que desarrolla, para no limitar exclusivamente su actividad al cumplimiento de funciones formales en concordancia con un plan de estudios.

Cuando decimos que los saberes psicológicos no son suficientes en la enseñanza, también nos estamos refiriendo a que hay que modificar cuestiones que no solo se refieren a los métodos de enseñanza, sino que implican, desde la perspectiva de Díaz Barriga (1995), analizar diversos cambios referidos a las instalaciones y al mobiliario escolar existente hoy día en nuestra aulas, entre otros. Pero también implica estudiar, conocer, analizar y reflexionar en torno a cuestiones que se relacionan con la forma en que los alumnos se aproximan a la Tecnología de la Información y Comunicación. Es probable que esta dimensión sea otro de los puntos que la nueva agenda de la didáctica

pueda atender. En este mismo sentido, Díaz, Barriga (1995) entiende que “la informática ha producido en el ámbito de la cultura una revolución semejante a la que produjo en el siglo XV la aparición de la imprenta” (Díaz Barriga, 1995, p. 98).

Es decir, esto va en la dirección de encontrar algunas formas en que la enseñanza resulte un tanto agradable para los alumnos y que dichas formas constituyan para la didáctica la promoción de métodos que estimulen a quienes asisten a los centros educativos a aprender. Desde esta perspectiva, el maestro seguramente necesitará tener presente que, por un lado, el método es su instrumento de trabajo y, por otro lado, es él mismo el propio responsable de su profesionalismo. En este punto, podemos referenciar como otro de los criterios explicitados por Litwin (2013) que dan cuenta del marco de análisis de la nueva agenda de la didáctica el referido a las disciplinas y la protodisciplina.

Este tercer criterio en la nueva agenda de la didáctica, y de acuerdo a lo expresado por Litwin (2013), permite continuar argumentando respecto a la insuficiencia de los saberes psicológicos en la nueva agenda de la didáctica. La cuestión que aquí radica refiere a analizar la diferenciación que debe establecerse entre los conocimientos disciplinares y los protodisciplinares; es decir, aquellos que son previos a la enseñanza de las disciplinas. Según Litwin (2008), ellos constituyen formas parcializadas de un campo, que permiten su comprensión por parte del niño, su tratamiento, y por lo tanto, su transposición por los medios de comunicación. (Litwin, 2008, p. 55).

Desde este punto, si pensamos en la reconsideración de la figura de los docentes como agentes de cambio, capaces de generar innovaciones metodológicas a partir de las reflexiones que puedan surgir desde sus propias prácticas de enseñanza, también hay que considerar la posibilidad de que las enseñanzas que se dan en sus aulas no necesariamente transitan por la disciplinas preestablecidas de los currículos, sino que hay saberes que están más allá de los diseños curriculares oficiales y más allá de las paredes de las aulas. Por tanto, los docentes, tendrían que ser capaces de identificar estos saberes, apropiarse de ellos y ponerlos a disposición de sus alumnos, para generar cambios genuinos en sus enseñanzas.

En este sentido, Díaz Barriga (1995) entiende que la búsqueda de metodologías es pura y exclusivamente responsabilidad del docente y que debe percibirla como tal y como

una tarea compartida entre todos los que forman parte de la comunidad educativa y, en consecuencia, procurar construir formas acertadas de trabajo adecuadas y agradables al trabajo educativo.

Si se considera al docente como agente preponderante y definitorio al momento de organizar una propuesta metodológica, también habría que considerar la posibilidad de que los maestros, en conjunto con otros, participen y construyan diversas formas de intercambio y participación con los alumnos. Tal vez, corresponda entender aquí que tanto las historias de vida de los maestros, como sus proyectos, sus saberes y su experiencia como docentes puedan constituirse en pilares fundamentales, para que éstos inicien un recorrido tendiente a la innovación metodológica.

De todos modos, creemos relevantes los aportes de Feldman (1999) referenciando a Kemmis, respecto al riesgo que pueden correr los docentes, ubicados desde una modalidad práctica. Dicho riesgo tiene que ver con el hecho de “olvidar que las decisiones educativas son también decisiones políticas y que resulta necesario tener en cuenta que la toma de decisiones se realiza en situaciones de desiguales distribuciones de derechos de participación en los recursos” (Kemmis, citado en Feldman, 1999, p. 62).

Un cuarto criterio, que nos sitúa y orienta a dar respuesta sobre la insuficiencia de los saberes psicológicos para la nueva agenda, partiendo siempre de los aportes efectuados por Litwin (2013), refiere a los viejos y nuevos constructos para una nueva reconceptualización del campo. En este sentido, manifiesta la autora que es necesario redefinir la didáctica, entenderla como una “teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben” (Litwin, 2013, p. 94). Entonces, si visualizamos a la didáctica como una teoría acerca de las prácticas, los maestros tendrían que gozar de una mayor consideración al momento de generar nuevos marcos metodológicos para la enseñanza.

Al respecto, Litwin (2013, p. 94) manifiesta además que las prácticas de enseñanza “constituyen una totalidad que permiten distinguir y reconocer el campo en que se inscriben tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación socio-históricas”, pero también designan y se asocian con la identificación ideológica, que determina que los docentes organicen su campo de trabajo de una manera particular y, en consecuencia, efectúen un recorte disciplinar en base a los que son sus propias



historias, sus expectativas, sus perspectivas, pero también sus limitaciones (Litwin, 2013, pp. 94-95). Definir las prácticas de enseñanza lleva a Litwin a distinguir la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva.

En el campo de la didáctica, el vocablo “bueno” tiene ciertas implicancias desde la perspectiva de Litwin, ya que este “tiene tanto fuerza moral como epistemológica” (Fenstermacher, citado en Litwin, 2013, p. 95). La *buena enseñanza* implica la recuperación ética y los valores en las prácticas de la enseñanza. Sin embargo, para que la enseñanza comprensiva sea tal, debiera de propiciar el desarrollo de algunos procesos que conlleven a la reflexión, al reconocimiento de determinadas analogías y la recurrencia casi permanente al análisis epistémico (Litwin, 2013, pp. 96-97).

En este sentido, y desde el punto de vista de Feldman, “la enseñanza es una actividad que difícilmente pueda analizarse con independencia de la red de significados en la que se inscriben las acciones y de las perspectivas de los actores” (Feldman, 1999, p. 69). Por tanto, desde una perspectiva de la nueva agenda de la didáctica y desde la cual hemos venido argumentando y exponiendo las razones por las cuales creemos que los saberes psicológicos no son suficientes en ella, nos parece que deberíamos levantar la mirada hacia algún tipo de interrogantes referidas a cómo mejorar y modificar las prácticas o qué criterios e ideas manejan los docentes en torno a la organización de sus prácticas de enseñanza.

Al respecto, entre otras cosas Pope considera que “si las prácticas deben cambiar, los maestros deben examinar algunas de sus creencias” (Pope, citado en Feldman, 1999, pp. 69-70).

Ahora bien, para que los maestros se conviertan en partícipes activos del cambio, habría que pensar en las condiciones en las que se desempeña el quehacer educativo y reflexionar sobre ellas. Aquí se abre un abanico bastante extenso, ya que estas pueden tener un origen y un carácter muy diverso. De todos modos, nos atrevemos a citar algunas, tales como: la cantidad de alumnos, las condiciones edilicias, los materiales que se emplean para enseñar o los hábitos de los educandos y la manera en que los maestros toman decisiones, entre otras. Todas estas cuestiones analizadas y reflexionadas, junto a otras, podrían dar cuenta o aportarnos nuevos insumos acerca de cómo estructura el

docente una propuesta de trabajo y extraer desde ellas argumentos para sostener la insuficiencia de los saberes psicológicos en la nueva agenda de la didáctica.

Situamos aquí un quinto criterio, a favor de la nueva agenda de la didáctica, que se relaciona con la pregunta y la explicación didáctica. Litwin (2013), desde este punto, aprecia que esta, por su valor, podría dar cuenta de: a) lo que sucede en el aula; b) la forma en que el maestro organiza su enseñanza; y c) la forma en que el docente sabe si sus alumnos están comprendiendo lo que dicen, hacen o escuchan.

De todas formas, para la citada autora, la pregunta y la explicación didáctica, como criterio que enmarca el análisis de la nueva agenda, es uno de los problemas a ser observados y que guarda relación con el carácter no auténtico del discurso pedagógico y dos son los aspectos que marcan aquí la ficción. El primero, las preguntas que se formulan por parte del maestro mientras desarrolla su clase no son tales, en tanto solo las plantea porque conoce las respuestas; y los problemas que plantea para resolver son problemas contruidos para la enseñanza; al decir de Litwin “problemas de juguete”. El segundo aspecto es que la búsqueda de los procesos de desconstrucción y señalización del error contradicen las propuestas del sistema educativo tradicional, que desvaloriza el error, o directamente no lo tiene en cuenta; a lo que se suma que en ningún caso el error es buscado o enfatizado como paso previo para la construcción del conocimiento.

A partir del planteo efectuado en el párrafo anterior, podríamos observar que la nueva agenda de la didáctica tropieza con un problema. A nuestro entender, este gira en torno a cómo el maestro organiza su enseñanza y las relaciones que guarda el mismo con el carácter no auténtico del discurso pedagógico de los docentes. Creemos que este es uno de los puntos a los cuales la nueva agenda de la didáctica aún no ha respondido totalmente. Pensamos, a la vez, que las respuestas a darse desde la didáctica deberían ser pensadas y explicitadas desde un modelo práctico que dé cuenta, entre otras cosas, de esto que hemos venido trabajando y hemos caracterizado como la nueva agenda de la didáctica y su impacto en la enseñanza: cuando los saberes psicológicos no son suficientes.

Por otro lado, parecería que un marco que permita entender este problema que hemos planteado, y otros problemas del discurso pedagógico presentes en las aulas,

pueden “inscribirse en una teoría de la actuación comunicativa, que analice críticamente la función lingüística en el aula” (Litwin, E. 2013, p. 106).

En este sentido, Jackson (2002) parece situarse en la misma perspectiva que Litwin, al reflexionar acerca de cuál podría ser el máximo alcance de la influencia del docente sobre los alumnos, preguntándose, además, cuánto saben sobre lo que está ocurriendo aquí y ahora, a unos pasos de ellos. En consecuencia, estas y otras interrogantes conducen a Jackson a abordar el tema de la incertidumbre en la enseñanza.

Desde su perspectiva, una de las principales incertidumbres asociadas con la enseñanza es la “incertidumbre asociada a la comprensión o el dominio de la materia enseñada por parte de los alumnos” (Jackson, 2002, p. 82). Quizás pueda entenderse que la incertidumbre de la comprensión está ligada a que el tipo de preguntas que los docentes efectúan a sus alumnos al momento de enseñar suelen estar relacionadas al aquí y ahora. De todos modos, desde la perspectiva de Jackson (2002), el docente posee por lo menos cuatro formas de averiguar si sus alumnos están aprendiendo y así disipar la incertidumbre.

Estas estrategias que poseen los maestros no pasan únicamente por el uso o buen uso de las preguntas, sino que entendemos que van más allá y se alinean con lo que sosteníamos en párrafos anteriores; tienen que ver con la significación de las situaciones comunicativas que se dan en el aula, entre los alumnos y el maestro.

Las cuatro técnicas manejadas por Jackson son: observar a los alumnos en busca de signos visuales y auditivos de participación; tomar medidas para que los alumnos estén dispuestos a admitir sus dificultades; hacer preguntas durante la presentación de un tema para comprobar el grado de comprensión; tomar pruebas para verificar la adquisición y retención de conocimientos y destrezas una vez concluida o temporalmente interrumpida la enseñanza (Jackson, 2002, p. 88).

Casi en la misma dirección, Díaz Barriga (1995) aprecia, al observar sobre la ineficacia o imposibilidad de los métodos que se utilizan para la enseñanza, que no ocurre que resulte imposible trabajar o que tales métodos no funcionen, sino que el problema reside en que los docentes no se deciden a construir propuestas metodológicas en concordancia con sus intereses, sus experiencias, sus propias búsquedas y sobre todo sus propias concepciones educativas (Díaz Barriga, 1995, pp. 102-103).

Resulta interesante en este punto, el pensamiento de Freinet quien sostiene:

No somos fanáticos del todo o nada. No pensamos que haya que elegir entre practicar integralmente nuestras técnicas o continuar con los métodos tradicionales [...] en la práctica de nuestras clases todos estamos lejos del ideal previsto [...] debemos hacer frente a la exigencias cotidianas y encontrar soluciones para situaciones excepcionales [...] que trataremos de adaptar a nuestras necesidades y nuestras dificultades (Freinet, citado en Díaz Barriga, 1995, p. 103).

Posiblemente, desde la postura de Freinet, resulte visible poder identificar aquellos logros que se han obtenido, pero también los que no se lograron alcanzar, para que, de esta forma, se pueda pensar en las modificaciones que son necesarias.

Por último, identificamos desde los aportes de Litwin (2013) un sexto criterio de análisis en el campo de la nueva agenda que se asocia al pensamiento reflexivo y crítico, con el cual Litwin pretende dar cuenta de que existen teorizaciones (según David Perkins, Gavriel Salomón, Bárbara Rogoff, entre otros) que analizan el proceso del conocer de los niños y adultos. Tales aportes sostienen que “llegar a saber algo implica una acción situada y distribuida” (Litwin, 2013, p. 109).

Por un lado, para la autora esto es así debido a la naturaleza social y cultural del conocimiento y su adquisición; y por otro, la resolución de un problema implica pensar en sus consecuencias, buscar en algún libro problemas similares o resoluciones a otros problemas y elaborar hipótesis. Asimismo, pensar críticamente requiere tolerancia para comprender posiciones diversas y creatividad para encontrarlas. Desde lo personal implica desarrollar la capacidad de dialogar, cuestionar y autocuestionarse. Para la escuela, el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico implica la búsqueda de conocimiento y acuerdos reconocidos como válidos (Litwin, 2013, pp. 109-111).

La enseñanza para la crítica es una enseñanza que crea en los contextos de práctica las condiciones para el pensamiento crítico y no es posible pensar que se puedan favorecer estas formas de pensamiento si no existen maestros que para sus propias comprensiones utilicen esta manera de pensar. A su vez, si se analiza el pensamiento del maestro, esto conduce a pensar en la cuota de autonomía que se plantea en su labor. Por tanto, los procesos de reflexión crítica de los docentes se generan al finalizar sus prácticas

en propuestas de reconstrucción que permiten reentenderlas en nuestras dimensiones (Litwin, 2013, pp. 109-113).

Finalmente, y en concordancia con el marco teórico que hemos venido manejando, corresponde que nos preguntemos cuáles son aquellos aportes que posibilitan un nuevo marco de análisis para la didáctica y que dan cuenta de la insuficiencia de los saberes psicológicos.

Creemos que en parte se ha respondido esta interrogante. De todas formas, consideramos que es necesario hacer una enumeración, pensando en que de esta forma se pueda clarificar el recorrido que hemos realizado, con la clara intención de dar cuenta de la insuficiencia de los saberes psicológicos en la nueva agenda de la didáctica.

A su vez, y a nuestro entender, dicha explicitación podría reorientar la mirada hacia la búsqueda o reconocimiento de otros criterios de análisis, de autores que no hemos abordado en este trabajo y generar nuevos tópicos para discutir la insuficiencia de los saberes psicológicos en la nueva agenda de la didáctica.

Los criterios que dan cuenta de un marco de análisis en la nueva agenda de la didáctica, desde los aportes de Litwin (2013), y que hemos desarrollado en este trabajo, refieren a: viejos y nuevos constructos para una nueva reconceptualización del campo; las referencias al contenido de la didáctica; la disciplina y la protodisciplina; la disciplina y el currículo; la pregunta y la explicación didáctica; y el pensamiento reflexivo y crítico de docentes y alumnos.

Para terminar, entendemos, en base a los aportes teóricos manejados, y desde la perspectiva de los autores que se han citado, que todos los criterios explicitados fueron en parte la base para poder interpretar y discutir el porqué de la insuficiencia de los saberes psicológicos en la nueva agenda de la didáctica; pero queremos hacer notar que es muy posible que se nos hayan escapado otros.

## **Referencias Bibliográficas**

- DÍAZ BARRIGA, A. (1995). *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Aiqué.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2012). La didáctica: una disciplina conceptual que mejora la comprensión de los proyectos de reforma educativa y de la intervención docente. En: DÍAZ BARRIGA, A. *Pensar la didáctica* Buenos Aires: Amorrortu, pp. 17-55.

## LA NUEVA AGENDA DE LA DIDÁCTICA Y SU IMPACTO EN LA ENSEÑANZA...

---

FELDMAN, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre la didáctica y la enseñanza*. Buenos Aires: Aiqué.

JACKSON, P. (2002). Incertidumbres en la enseñanza. En: JACKSON, P. *Práctica de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 78-103.

LITWIN, E. (2008). Nuevas perspectivas de análisis en la agenda de la didáctica. En: LITWIN, E. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós, pp. 77-95.

LITWIN, E. (2013). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: DE CAMILLONI, A.; DAVINI, C.; EDELSTEIN, G.; LITWIN, E.; SOUTO, M. Y S. BARCO. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 91-115.